

Subjetivaciones del maestro en la experiencia pedagógica. Más allá de la sistematización.

María Cristina Martínez Pineda*

El proceso reflexivo-analítico que realiza el maestro cuando sistematiza su práctica pedagógica, provoca en el sujeto de la experiencia un proceso de individuación-concienciación que trastoca su cotidianidad y le provoca otros modos de relación consigo mismo y con la pedagogía. Formas de subjetivación que crean empoderamientos pero que es necesario visibilizar para que el maestro logre «darse cuenta» de los efectos que esos procesos de *descripción- reflexión- reconstrucción- reescritura- producción*, que se generan en la sistematización de prácticas, producen en su propia subjetividad y que necesariamente agencian nuevos modos de pensar y actuar, siempre que dichas reflexiones logren instalarse en la cotidianidad de su trabajo pedagógico. Esta es la tesis que atraviesa el texto y que se busca argumentar.

En esta dirección, las reflexiones que queremos provocar giran en torno a las afectaciones que se producen en los sujetos, por las autorreflexiones que se producen en los procesos de sistematización de las prácticas pedagógicas. Digámoslo de otro modo: por las subjetivaciones que se suscitan en quienes buscan producir conocimiento a partir de las prácticas. Se trata entonces de ir más allá de los propósitos o de las razones que motivaron el desarrollo de la experiencia. Nos referimos a una mirada que busca desvelar, tratar de hacer visible lo que no se dice al relatar la experiencia, pero que se convierte en potencia, en el sentido de Spinoza, porque muestra «lo que el sujeto puede» y que a su vez anuncia y agencia otros modos de poder ser y poder hacer. Potencia que se instala en el sujeto de la experiencia siempre que se logren procesos de reflexividad.

Para su desarrollo, el texto se estructura en tres partes, la primera realiza algunos trazos conceptuales que marcan los visos desde donde se argumentan y sostienen las reflexiones; la segunda, sustenta y dialoga con fragmentos textuales de los sujetos de las experiencias, desde dónde se avizora o identifica el poder de

* Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Magíster en Educación y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Entre sus últimas publicaciones se señalan: el libro *Redes pedagógicas, la constitución del maestro como sujeto político* (2008) y *Movilizaciones por la educación en Colombia: 1998-2006* (en prensa).

las reflexiones que se produce en la experiencia de los maestros; la tercera, presenta algunas líneas concluyentes que a la vez abren las fronteras para nuevas reflexiones y debates.

1. Sobre la noción de experiencia pedagógica

La comprensión del ejercicio de sistematización como una modalidad de investigación que parte de la práctica y la experiencia del sujeto que la realiza, para reflexionar sobre la misma y producir conocimientos que le permitan transformarla, exige desentrañar la categoría de *experiencia pedagógica* teniendo en cuenta su potencial analítico para dar cuenta de un ejercicio de reflexividad y producción de conocimientos sobre las prácticas que logran trastocar la cotidianidad del maestro, provocando otros modos de relación consigo mismo y con la pedagogía.

Es precisamente en el plano de la experiencia en el que se configura el vínculo intrínseco entre la producción de conocimientos y la transformación de la realidad. Desde la perspectiva de Zemelman, la noción de experiencia, entendida como el plano en el que se despliegan las prácticas colectivas, da cuenta de la objetivación de lo potencial, de la transformación de lo deseable, de lo posible. En el campo que nos compete, la experiencia logra que el saber pedagógico de los maestros —que es un saber profesional— alcance validez y legitimidad en el campo de la educación y la pedagogía y en general en el mundo escolar. En suma, la experiencia pedagógica es constitutiva del quehacer pedagógico y de la producción de conocimiento educativo y pedagógico.

Ahora bien, en la búsqueda de posicionar la experiencia pedagógica de otra manera, de una forma más creativa y productiva y menos sujeta a los parámetros existentes del «conocimiento experto» sobre la enseñanza, se exponen las siguientes premisas, con el interés de avanzar en algunas precisiones y distinciones sobre su significado y especificidad.

- **La experiencia surge de la práctica reflexionada, crea otra subjetividad y otra objetividad**

Reconociendo la subjetividad como universo intrínseco del sujeto que se agencia por componentes múltiples y heterogéneos, se hace referencia a los modos de subjetivación que están presentes en las prácticas de distanciamiento, reflexión y reconstrucción, en las que se produce o se transforma la experiencia que el maestro tiene de sí mismo. Y otra objetividad que deviene de la reflexividad porque la práctica cotidiana se transforma.

Adoptamos aquí el concepto de reflexividad, entendido como el proceso reflexivo y dialógico de identificación y explicitación del posicionamiento del sujeto-maestro, surgido, en este caso, durante proceso de sistematización de las prácticas pedagógicas y provocado por la toma de conciencia que surge de la revisión, contrastación, confrontación, que experimenta el maestro en el proceso de recuperación y reinterpretación de sus propias prácticas. Identificación que produce en muchos casos, sentimientos de insatisfacción e incertidumbre, una especie de «extrañeza» como la denomina Schön (1992) o de «incomodidad», porque en muchas ocasiones el maestro se descubre débil o poco reflexivo. Reconocimientos que si se canalizan pueden incitar situaciones favorables para provocar transformaciones del sujeto mismo y de las prácticas que desarrolla.

Para Larrosa,

...la experiencia es siempre nuestra experiencia, lo que nos acontece a nosotros, y lo que nos acontece en el tiempo de nuestras vidas. La experiencia, por tanto, presupone, en primer lugar el ser mismo para quien algo acontece. No sólo porque la experiencia es un acontecimiento para nosotros, sino porque requiere de nosotros una apertura, una capacidad de ser afectados; y porque nos solicita, a veces, una respuesta (1996: 468).

Esta cita pone el contexto de la noción de experiencia, un acto de subjetivación en el que el sujeto se produce, por tanto acontece con el mismo acto producido, y este acontecimiento, en el sentido de Deleuze, «no es ni se agota en lo que acontece sino que está en lo que acontece». En este sentido, la experiencia pedagógica deviene siempre de una práctica del maestro y es construida a partir de procesos de reflexión, que articulan y conectan las prácticas no como actos mecánicos ni como actividades desarticuladas, sino como «saber pedagógico», en tanto ha sido pasado por la memoria, la escritura, las condiciones del contexto y la teoría. En suma, siguiendo la argumentación de Larrosa, «la única condición es que sean prácticas pedagógicas en las que lo importante no es que se aprenda algo ‘exterior’, un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del ‘educando’ consigo mismo» (1995: 260-261).

Hasta aquí, emerge una distinción importante, una cosa es nombrar la práctica y otra nombrar la experiencia. La experiencia surge cuando se ha cruzado por la reflexión, el cuestionamiento y el asombro; es decir, la experiencia es la decantación y proyección de la vivencia. De este proceso deviene el valor pedagógico de la experiencia, que la hace propia y distinta, porque está ligada al tiempo y al espacio en que se produjo y emerge. Este modo singular de la práctica que se transforma en experiencia territorializa al sujeto maestro con su saber y con su

profesión. Nombrar la experiencia exige entonces re-nombrar la práctica, y al renombrarla se le da una nueva posibilidad de existir, porque nombrar es dotar de poder, darle vida, brindarle la posibilidad de existir como ruptura y como saber, como conocimiento creado.

- **La experiencia es en sí misma saber pedagógico producido en un territorio, es geopedagogía¹**

La experiencia pedagógica se produce en un contexto particular y en condiciones específicas. Surge para posicionarse, pero no necesariamente para ser replicada, por eso la experiencia pedagógica se distancia de las llamadas «innovaciones educativas» y de las «experiencias significativas» que buscan repetirse masivamente en contextos totalmente disímiles, como si los sujetos y los territorios fuesen idénticos.

Mediante un proceso reflexivo, individual y colectivo, que busca dar significado a lo sucedido o vivido, la sistematización de experiencias pedagógicas establece un vínculo intrínseco con la vivencia del sujeto y con sus condiciones históricas (territoriales) de emergencia; es decir, la experiencia pedagógica es portadora de un sentido que siempre es social y colectivo, y que da cuenta de un modo de interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. En este sentido, la experiencia siempre es singular y puede ser propia de un lugar, y choca con las políticas de homogeneización.

- **La experiencia pedagógica sistematizada abre posibilidades para reconstruir formas de ser maestro y hacer pedagogía**

La experiencia pedagógica sistematizada vincula la producción de conocimientos sobre el mundo escolar con la democratización de la escuela como proyecto colectivo. Para Suárez, «...generar nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar no sólo facilita la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela...» (2007: 1).

En el proceso de sistematización de experiencia, el encuentro entre pares, la organización para la reflexión colectiva, además de ser una estrategia potente de

1. La Noción de geopedagogía ha sido construida en la Expedición Pedagógica para referirnos a las múltiples formas de hacer pedagogía que utiliza el maestro y a la necesaria georreferenciación que éstas ameritan al ser nombradas.

autoformación, también se lee como una condición de posibilidad para establecer una relación distinta consigo mismo: con su saber y su oficio. Se reconoce al maestro como sujeto de saber pedagógico y, desde allí, abre posibilidades para reconstruir formas de ser maestro y hacer pedagogía.

2. Diálogos desde la experiencia de los maestros

Partimos de afirmar que existe un vínculo intrínseco entre la producción de conocimientos devenidos de la reflexión sobre la práctica y el sujeto que la produce; esto porque la práctica reflexionada se transforma en experiencia pedagógica cuando imbrica al sujeto y logra que este transforme los modos de ejercer la práctica. Es en este sentido que se afirma que si bien toda experiencia pedagógica se sustenta en prácticas educativas, no toda práctica educativa se convierte en experiencia pedagógica.

Para desarrollar estas afirmaciones y conectar con las reflexiones de la primera parte de este texto, se retoman algunos fragmentos textuales de los maestros que participaron en la sistematización de las prácticas acompañadas por el IDEP durante el primer semestre de 2010.² Algunos reveladores subjetivantes de estas potencias se expresan a continuación:

- **El proceso de sistematización produce desequilibrios cognitivos y afectivos que le posibilitan al maestro pensar de otro modo**

El proceso de sistematización está atravesado por la incertidumbre, si bien existe un proyecto o una práctica pedagógica de base y una ruta metodológica que actúa como trazado inicial, el proceso mismo va generando movimientos de pensamiento y acción porque al producir deconstrucciones y reconstrucciones desestabilizan las verdades y creencias del maestro, lo obligan a consultar, documentarse y a situarse desde otros ángulos, a ampliar su mirada. Así expresan los maestros estas fluctuaciones:

Desde que comenzamos el proceso de sistematización, empezamos a angustiarnos. Las sesiones teóricas nos permitieron descubrir dónde estábamos, entender que teníamos unas prácticas, pero que no habíamos empezado la sistematización. La sistematización exige profundizar sobre el proyecto, haberlo desarrollado es apenas el comienzo (GNH).

2. Cada grupo de sistematización estaba conformados por 3 ó 4 maestros, correspondientes a 4 colegios de Bogotá. Estos son: Grupo colegio Menorah (GCM); Grupo Fe y Alegría (GFA), Grupo Nuevo Horizonte (GNH) y Grupo Santa Librada (GSL).

En este proceso descubrimos la necesidad de construir una ruta conceptual y metodológica, para poder sistematizar la experiencia realizada. Esta ruta puede ser comparada u orientada por otras experiencias; pero al final, hay que decidir un camino propio. Eso es difícil porque uno piensa que ya lo tiene hecho o que todo estaba bien (GSL).

Sistematizar una experiencia no es tan fácil como parece, es una forma de investigación donde se recoge y se reorganiza un quehacer pedagógico, que también le reorganiza a uno la forma de hacer su trabajo. Cuando se busca ser leído por otros, se asume un compromiso muy grande que también pasa por arriesgarnos a vencer el miedo, ese miedo es parecido al que tienen nuestros estudiantes (GNH).

Esto de la sistematización es un proceso doloroso, muchas veces quisimos dejar el trabajo. La exigencia es grande (...) pero cuando uno mismo puede leer lo que ha hecho se produce mucha admiración que logra asombrarlo... yo empiezo a leer y empiezo a llorar, no salgo de de la emoción de poder ver nuestro proyecto escrito (GNH).

- **La reflexión de la práctica produce otros modos de relación del maestro con los estudiantes, lo dota de un nuevo valor pedagógico y le ayuda a configurar otro ethos**

Cuando se indaga por el significado de una experiencia pedagógica se interroga fundamentalmente la naturaleza formativa, intersubjetiva y contextual de las relaciones entre maestros y alumnos. Ello porque, como afirma Parra, «una experiencia pedagógica se caracteriza por el tipo de relaciones que se establecen entre maestros y alumnos y por sus dimensiones comunitarias, institucionales escolares, curriculares, didácticas y administrativas...» (Parra, 2006: 35). Las voces de los maestros argumentan estas afirmaciones:

El proyecto de sistematización nos ha permitido acciones reflexivas y analíticas que nos han cambiado la mentalidad; creo que tenemos otra actitud para ser sujetos más cualificados que nos permitan ir rompiendo con esquemas tradicionales e ir enriqueciendo la escuela con nuevos saberes, con creatividad, para que ésta se convierta en un organismo vivo donde las niñas y los niños tengan el placer de sortear el miedo... Para vencer dificultades y para lograr que los procesos de aprendizajes sean más significativos y aplicables a su cotidianidad (GCM).

El proceso de sistematización nos obliga a cuestionarnos, apropiarnos, conocer más y a fundamentar nuestras prácticas pedagógicas (...) a encontrar la relación o diferencia que existe entre lo que hace-

mos con las distintas teorías del conocimiento pedagógico para encontrar lo nuevo, lo innovador... pero especialmente, para poder construir respuestas a las necesidades de nuestros estudiantes de nuestra escuela (GNH, cursiva añadida).

- **La interacción con otros pares y asesores, producen cuestionamientos que potencian la producción y el reconocimiento de sí**

La asesoría y acompañamiento al proceso de sistematización se hace fundamental para lograr ampliaciones en la resignificación de la experiencia. Esas construcciones y reconstrucciones emergen en las interacciones y confrontaciones que experimenta el maestro de la práctica entre aquello que realiza y con lo que descubre en sus pares, en la teoría y en las otras experiencias; en ese choque con lo otro, el maestro produce saber y también se produce a sí mismo de otra manera porque puede leerse como sujeto pedagógico.

En este caso, como expresa Parra (2006: 42), «el significado de la experiencia pedagógica no es exclusivamente privado de un sujeto, sino se contrasta en lo público, en la relación social, fundamentalmente a través de la comunicación». En el proceso de sistematización adelantado con los grupos de maestros que estamos referenciando, se provocaron diferentes formas de encuentro y de trabajo colectivo orientados a provocar esas interacciones y confrontaciones, cuyos alcances son percibidos de esta manera por los participantes:

Los encuentros con los diferentes grupos de maestros y con las asesoras nos permitieron descubrir otras experiencias; esos diálogos con la práctica personal de otros colegas nos ayudaron a despejar dudas e inquietudes (...) Creemos que el proceso de acompañamiento es fundamental, se aprende sobre las técnicas oportunas para la recolección y reconstrucción de datos, se aprende de los otros, se aprende de uno mismo (GSL).

En las asesorías personales se permite un diálogo desprevenido sobre el propio proyecto; lo cual permite explorar facetas ocultas o no pensadas en el proyecto y que en nuestro caso, se convirtieron en ideas nuevas para continuar el proyecto y para la misma sistematización. Es claro que en la cotidianidad del proyecto es poco probable la reflexión tranquila, esto sólo se puede experimentar cuando se lee el proyecto desde afuera, cuando se cuenta con una asesoría externa (GFA).

Resulta gratificante entender que con los otros, con maestros cómplices; es decir, trabajando en equipo, es posible enriquecer la labor (...), con las diferencias, sabidurías y emociones que surgen en el

trabajo colectivo ese saber se convierte en una fuerza que nos anima, especialmente cuando se trabaja con comunidades de particularidades muy diversas, de muchos déficit que en muchas ocasiones, resultan casi intolerantes o imposibles (GNH).

- **La sistematización crea en el sujeto un punto de inflexión que favorece su quehacer pedagógico y que puede convertirse en un no retorno a viejas prácticas**

Al preguntarse por el valor pedagógico que subyace al proyecto o práctica objeto de sistematización, se provocan momentos de confusión, duda, discusión y búsqueda que redimensionan la acción cotidiana del maestro. Problematicar-reflexionar-cuestionar, son acciones agenciantes del pensamiento y actitud crítica que estimula rupturas con las formas establecidas o cotidianas del ejercicio pedagógico y que dejan avizorar posibilidades para otras prácticas, renovadas o creadas. Leámoslo en las expresiones de los grupos:

La búsqueda que motivó el proyecto y que originó la sistematización se ve ahora reforzada y mejorada; entendimos que no sólo atiende a las necesidades de los escolares sino a las nuestras, hemos entendido que el miedo no está sólo en los estudiantes; nosotras lo hemos sentido. Ahora vemos con más claridad que tiene sentido trabajar por nuevas prácticas, que es nuestra responsabilidad hacer que los niños aprendan y que construir las estrategias comunicativas es apenas el comienzo del trabajo que necesitamos realizar (GNH).

Esta experiencia de sistematización la vemos como el encuentro dialógico entre una realidad que nos cuestiona cada vez más y una reflexión académica que propone alternativas de solución; esta comprensión nos acerca de otro modo a los estudiantes, quizá con más seguridad (GCM).

El proceso de sistematización nos permitió realizar un análisis que nos situaron en un lugar de reconocimiento, que activó en nosotros el interés de transformar nuestras viejas prácticas pedagógicas en unas más conscientes, más cercanas a la realidad, más reflexionadas. Prácticas que también nos generan cambios de mentalidad y otras formas de relacionarlos con los otros y con el conocimiento (GNH).

3. Reflexiones finales

Las voces anteriores permiten leer otros textos que quizá están por escribirse, devenidos de los movimientos que se producen en la subjetividad del maestro

y que dan cuenta de que «la experiencia no se describe desde el recuento de los hechos sino desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esos hechos» (Parra, 2006: 37). Por eso, el proceso se hace vital, porque imbrica e implica al sujeto en todas sus dimensiones, especialmente en su dimensión afectiva y porque cobra otros sentidos vitales que adquieren significaciones que son perdurables «no sólo por ser parte de la memoria, sino por su efecto clarificador» (Parra, 2006: 37). Estas afirmaciones nos conectan con los planteamientos hipotéticos trazados inicialmente y nos permiten concluir con cuatro líneas de fuerza que dan cuenta de los modos de subjetivación que se potenciaron en la experiencia de estos maestros:

- *La sistematización de las prácticas pedagógicas realizada por los mismos maestros que las producen, actúa como factor agenciante de transformación, porque en esa doble condición de sujetos observados y observadores logran movilizar su pensamiento y acción pedagógica.* Agenciamientos que necesariamente anuncian la configuración de nuevas prácticas y que desde la experiencia de los grupos referenciados se expresan en mayor valoración y comprensión del trabajo que realizan; fortaleza para sostenerse los proyectos pedagógicos desde las posiciones que han construido y decisión de continuarlos; ampliación de la dimensión estética al promover las actividades que posibilitan la expresión y la construcción de otras formas de enseñar y aprender.

- *La socialización y reflexión colectiva son acciones agenciantes de la transformación del sujeto de la experiencia.* La interacción con otros en condición de pares, provoca la confrontación que es constitutiva de los actos de transformación y se abren caminos para el trabajo colectivo. Al aprender de y con los otros, se fortalece la necesidad de cambiar individual y colectivamente, al comprobar que otros maestros realizan acciones que hasta ahora eran desconocidas para un maestro, se fortalece la capacidad de arriesgo.

- *Al ampliar la comprensión de la realidad social, necesariamente se estrechan las relaciones maestro-escuela-comunidad porque se tiene mayor conocimiento del contexto y se incrementa la reflexión sobre el qué y para qué del trabajo pedagógico.* La comprensión de la problemática en la que se circunscribe la práctica, exigió una mirada más amplia al entorno y a las realidades socioeducativas, este hecho genera mayor apertura para comprender las expectativas y problemas de los estudiantes, incrementa la necesidad de trabajar en equipo y de construir soluciones colectivas a conflictos que estaban invisibles o que no se habían abordado; en ambos casos son factores agenciantes de subjetividades con mayor capacidad de acción política.

· *La sistematización de prácticas extrapola el trabajo de aula y al sujeto que la produce, la escuela también se mueve y se favorece.* Tal como expresan el grupo del colegio Nuevo Horizonte, «visibilizar el proyecto es también una forma de posicionar el proyecto de comunicación en la institución, además de valorar en su justa medida el esfuerzo que los educadores hacemos a diario» (GNH). El maestro que ha pasado por un proceso de reflexión de su práctica, necesariamente experimenta un proceso de empoderamiento que lo fortalece en su capacidad de acción y decisión.

Finalmente, podemos afirmar que todas las experiencias enunciadas están atravesadas por una fuerza transformadora y anuncian acciones instituyentes en los sentidos que aborda Castoriadis este concepto como posibilidad creadora. En todos los casos, el origen de estas y otras experiencias va más allá de la obligación y de la imposición y se sostienen en su mayoría por intereses de los maestros que logran crear afectos que van enraizando su compromiso con la escuela, con la pedagogía y estas son expresiones de una subjetividad potenciada.

Bibliografía

Castoriadis, Cornelius, «La cuestión de la autonomía social e individual». En *Contrapoder*, N° 2, Madrid, 1998

Deleuze, G., «No ser indignos de lo que nos sucede», 2003 Disponible en <http://www.webdeleuze.com>. Recuperado en octubre de 2005

Expedición Pedagógica, *Pedagogía, territorio y cultura*, Libro N° 8, Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Ford, Bogotá, 2006

Larrosa, J., *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Laertes, Madrid, 1996

_____, *Escuela, poder y subjetivación*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1995

Martínez, M. C., «La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento». En *Revista Nodos y Nudos*, N° 19, RED-CEE-Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2005

Parra, J., «El carácter humano de la experiencia». En revista *Educación y ciudad*, N° 11, 2006

Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*, Paidós, Barcelona, 1992

Suárez, Daniel, *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la transformación democrática de la escuela*, Universidad de Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas –BA, Buenos Aires, 2007

Zemelman, H., *De la historia de la política*, Siglo XXI Editores, México, 1989

